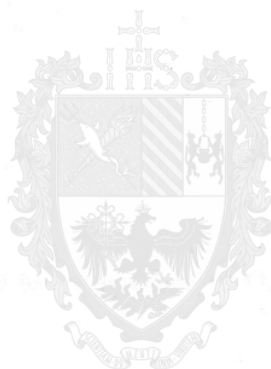


USAL - UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
SOCIAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Patricia Batista Schunk

Instituto: Progredir

Turma: Progredir 7

Tesis
USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

[Handwritten signature]

Buenos Aires

2019

Inserción Profesional Docente: primeras experiencias profesionales de maestras principiantes en escuelas de la educación inicial

Tesis de maestría



Director de tesis: Profesora Dr. Flavia Monteiro de Barros Araújo

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

RESUMEN

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a la mi familia, pues siempre me han apoyado en cada etapa y vibraron por cada victoria.

A mi directora de tesis, que me orientó con inmensa generosidad y cariño.

A mis colegas de USAL, especialmente a los que pasaron por Progredir 7, que se volvieron grandes amigos e incentivadores de nuestras conquistas.

Y a las Profesoras que participaron del cuestionario, pues fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

¡Muchas gracias!



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

RESUMEN

Esta investigación se propuso a buscar los aspectos relacionados al período de inserción profesional de profesoras de Educación Inicial, desde la salida del curso de graduación en Pedagogía hasta el tercer año de carrera, que es considerado por Huberman, como un período de supervivencia y descubrimientos. En ese sentido, contamos con la participación de 6 profesoras que presentaron relatos sobre sus primeras experiencias profesionales. En principio, se hizo una contextualización por medio de revisión de la literatura, que sirvió para conocer el problema propuesto en la investigación, desde la creación de los cursos de Pedagogía. Además de presentar cuestiones alrededor de la inserción profesional docente, se mostró necesario analizar la constitución y la estructuración curricular de los cursos, pasando por los desafíos actuales de la formación en Pedagogía. Tal conducción de la investigación se justifica por comprender que los cursos de formación docente raramente son exentos de atenciones y proyectos, ya que se percibe que la formación del profesor nunca ocupó lugar privilegiado en las políticas de las Universidades, especialmente las públicas. Entre los desafíos enfrentados por los docentes en los primeros años de carrera, las profesoras entrevistadas presentaron: sensación de que se podría tirar el diploma a la basura; se considera sin preparo y sin dominio de las clases y de las actividades; no se veía actuando en la Educación Inicial; ganas de salir corriendo sin mirar atrás; desespero. Se podría amenizar sentimientos tan comunes, tal vez, si la formación inicial ofreciera herramientas para una inserción profesional más tranquila.

Palabras clave: inserción profesional; formación docente; Educación Inicial; Curso de Pedagogía

Índice

1 INTRODUCCIÓN.....	5
FENÓMENO.....	9
1.1 ¿Por qué hablar sobre inserción profesional?	9
1.2 Evolución del curso de pedagogía en Brasil – Organización a partir de la legislación....	12
1.3 Organización curricular del curso de Pedagogía en Brasil – Críticas y características ...	29
1.4 Desafíos contemporáneos de la formación docente en Brasil	34
TÍTULO.....	40
TEMA	40
PREGUNTA CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN	40
HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	40
2 ANTECEDENTES.....	42
3 MARCO TEÓRICO	62
4 ESTADO DE ARTE.....	72
5 DEFINICIONES DE TÉRMINOS DE LA INVESTIGACIÓN	84
5.1 Educación y enseñanza.....	84
5.2 Formación docente	86
5.3 Investigaciones sobre formación docente	92
5.4 Inserción profesional e inicio de la carrera docente.....	99
5.5 Transposición didáctica.....	103
5.6 Educación Inicial.....	105
5.7 Programas de inserción profesional docente – Prácticas Supervisadas, Becas PIBID y programas de residencia pedagógica	108
5.7.1 Prácticas	108
5.7.2 Programas de inserción profesional docente	110
6 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	113
6.1 Recolección, análisis e interpretación de los datos de la investigación	119
CONCLUSIÓN.....	135
BIBLIOGRAFÍA.....	146
ANEXOS.....	152

1 INTRODUCCIÓN

En el futuro, el país va a necesitar buenos maestros, que sustituyan los de hoy. Esa necesidad se deberá expresar en un flujo que a medio plazo va a sustituir integralmente el plantel docente hoy existente. Toda y cualquier mejora en la formación de ese flujo de más de 1,5 millón de maestros va a representar una enseñanza mejor para decenas de millones de alumnos durante los 25 de duración de la carrera de cada generación de maestros. (Mello, 2000)¹

Se puede vivenciar la entrada en la carrera docente de las más variadas formas. Y, son muchos los factores que influenciarían las primeras experiencias profesionales del profesor iniciante. Para algunos recién egresos del curso de graduación, la entrada en la escuela puede significar la continuación de un proceso de formación que ocurrió en la enseñanza superior. Para otros egresos significaría espanto, sorpresa y choque. O sea, la inserción profesional docente puede ser vivida de maneras distintas, dependiendo de inúmeros factores, desde las vivencias personales, pasando por la formación académica, hasta llegar al campo de inserción profesional.

Esta investigación se propone a analizar los períodos iniciales de la docencia, más específicamente, maestros formados en cursos universitarios de Pedagogía, y sus primeras experiencias de inserción profesional en clase.

En este caso, el principal objeto de estudio son docentes, que no hicieron la Escuela Normal, graduadas en Pedagogía, y que iniciaron su carrera actuando en escuelas de Educación Inicial. Las maestras hacen un rescate de sus primeras experiencias profesionales, siendo los primeros 3 años de actuación, o sea, recién insertadas en clase, en los primeros contactos con el ambiente escolar.

La intención es analizar cómo fueron esas primeras experiencias profesionales, a partir del momento que salieron de la universidad e ingresaron en el magisterio en clases iniciales. La base teórica utilizada será de autores expertos en el asunto, que presentan en sus investigaciones datos que ayuden a comprender el fenómeno analizado.

Buscaré comprender, a partir de la percepción de las profesoras, como se sintieron con relación a la seguridad para enseñar en sus primeras experiencias prácticas en clase. ¿Cómo enfrentaron los años iniciales de docencia? ¿Vivieron

¹ Todas las citas fueron traducidas libremente al español.

algún choque con la realidad? ¿Cómo percibieron los puntos fuertes y débiles del curso en que se formaron, en lo relativo a la inserción en clase?

Se buscará junto a autores que son referencia en estudios sobre formación docente: Nóvoa, Tardif y Huberman, sin olvidarnos de las contribuciones de Perrenoud y Chevallard como marco teórico, y estudios de Alliaud, Gatti y Marcelo como estado de arte, para comprender los fenómenos observados.

Mi intención no es presentar soluciones, pero destaco algunos puntos importantes, que se deben considerar cuando se propone una formación inicial, que contribuya para una inserción profesional tranquila y sin traumas.

El punto central de esa investigación son perspectivas de inserción profesional de maestros de Educación Inicial, formados en cursos de Pedagogía, en sus primeras experiencias profesionales. Y lo que nos muestran investigaciones anteriores es que:

Alumnos que además no tuvieron experiencia de magisterio declaran que sólo trabajando es que realmente podrán aprender alguna cosa. Los que ya tuvieron alguna experiencia atribuyen sólo a esta el hecho de se consideran preparados para enseñar. Resaltan que la formación que reciben es excesivamente alejada de la práctica escolar, sin ningún valor y utilidad para el trabajo en la escuela de 1º y 2º grados, y que la etapa no favorece el inicio de su práctica, siendo en general mal conducido, mal orientado y mal supervisado. (Gatti, 1996, p. 45)

Luego, concordando con Gatti (1996), es importante destacar que los cursos de formación docente perciben la

[...] necesidad de una integración teoría y práctica y de la superación de la segmentación existente y de la discontinuidad en esa enseñanza: *'volver reales las teorías que son importantes'*, es la expresión que puede sintetizar lo que es propuesto por los licenciandos en las investigaciones consultadas (p. 45).

Cuando los cursos universitarios se responsabilizan por la formación docente, no hay como negar que teoría y práctica constituyen "una unidad, de que cualquier teoría tiene su origen en la práctica social humana y que en esta están siempre implícitos presupuestos teóricos, nuestra perspectiva con relación a los conocimientos humanos adquiere una nueva dimensión, más integradora" (Gatti, 1996, p. 47).

Es importante hacer una problematización con relación a la inserción profesional, que es la cuestión principal de la investigación. Ese tema es discutido por Marcelo (2010) de la siguiente forma:

La inserción profesional en la enseñanza, como comentamos, es el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los maestros realizarán la transición de estudiantes para docentes. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros iniciantes deben adquirir conocimiento profesional además de lograr mantener cierto equilibrio personal (p. 28).

O sea, se comprende los primeros años de profesión como cruciales para la transición del profesor iniciante en profesional autónomo. Esos primeros años representan un período determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente, en que el docente tiene dos tareas a cumplir: debe enseñar y debe aprender a enseñar (Marcelo, 2010).

Al mismo tiempo, “[...] hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica, y eso implica que ese primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (Marcelo, 2010, p. 29).

En ese sentido, no es exagero afirmar que los primeros años de experiencia profesional pueden ser considerados los años de supervivencia. Según Marcelo (2010), los maestros “consideran el período de inserción profesional en la docencia según un modelo ‘nade o húndase, o [...], ‘atterrice como pueda” (p. 32).

Huberman (1992) teoriza sobre el ciclo de vida de la carrera docente describiendo el periodo inicial como un estadio de supervivencia y descubrimiento, donde la supervivencia es marcada por el choque con la realidad. Y afirma también que al mismo tiempo ese descubrimiento proporciona el entusiasmo, la experimentación, exaltación.

Es en ese período conturbado de socialización y construcción de una identidad que el profesor pasa por el llamado choque con la realidad, concepto que aparece en diversas investigaciones, pues:

Ya se tornó clásico el trabajo desarrollado por Simon Veenman (1984) que popularizó el concepto de “choque con la realidad” para referirse a la situación que muchos docentes cruzan en su primer año de docencia. Según ese autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje – del tipo ensayo y error en la mayoría de los casos – y caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor del práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el llamado “choque con la realidad” (Marcelo, 2010, p. 29).

Por lo tanto, después de destacar las características mencionadas arriba, con relación al proceso de inserción profesional docente, pienso que los próximos capítulos podrán traer más profundizaciones y claridad para el desarrollo del tema.

Para alcanzar los objetivos establecidos, la investigación combinará metodologías utilizadas en las investigaciones de los autores del marco teórico. O sea, se propone un estudio cualitativo que utilizará análisis bibliográfico, encuestas, entrevistas y un análisis de las narrativas de las maestras, con base en los estudios de la autobiografía.

El desafío de esta investigación es presentar lo que las profesoras, cuando eran profesionales iniciantes en la Educación Inicial pensaban, sentían, cuestionaban, lamentaban sobre sus procesos de inserción profesional. Y la investigación se dio con profesoras que no hicieron la Escuela Normal, que cursaron Pedagogía e iniciaron su carrera actuando en la Educación Inicial.

La elección por ese grupo se dio después de percibir cómo sería difícil encontrar profesoras recién egresas del curso de Pedagogía, que no hicieron la Escuela Normal, y que iniciaron sus carreras actuando en la Educación Inicial. Pues al que parece, los cursos de formación docente están percibiendo la necesidad de la formación práctica aliada a la formación teórica, siendo así, programas de inserción profesional ocurren en muchos cursos de formación. En algunos casos, esas experiencias de inserción no fueron muy impactantes.

Conversando con las colegas de trabajo sobre mi tema de investigación, era unanimidad el retorno de ellas afirmando cómo era difícil ese período de inserción profesional. Así, me decían que el tema era muy interesante y de gran importancia. Por cuenta de eso, el enfoque inicial de la investigación fue alterado, para dar voz a esas profesoras que me hablaban sobre el período inicial de la carrera, pues antes no había ese recorte para la Educación Inicial.

Además de los factores referentes a las primeras experiencias profesionales, hay cuestiones teóricas relacionadas a la formación que también tienen destaque en la pesquisa, incluyendo: un análisis de la evolución del curso de formación de maestros en Brasil; la estructura curricular del curso de Pedagogía, destacando la parte del currículo que se dedica a la práctica, o sea, la fracción del curso que

enseña cómo se debe enseñar. Luego, se explorarán esas cuestiones a lo largo del primer capítulo.

Entonces, el objetivo de este tópico es el planteo del problema de investigación, haciendo la recuperación de la trayectoria histórica del curso de Pedagogía, destacando, con base en la literatura y en las principales legislaciones que orientaron su constitución, y sus principales características. Además de eso, presentar las dimensiones curriculares del curso de Pedagogía, observando las características, los avances, problemas y los reales objetivos del curso a partir de su estructura.

FENÓMENO

1.1 ¿Por qué hablar sobre inserción profesional?

Cuando empecé el curso universitario de Pedagogía creía que el pedagogo y el maestro tendrían suceso en su función con ancha experiencia práctica en clase. Pero salí del curso sin experiencia para ser maestra, ni pedagoga. Esa preocupación me acompañaba y busqué, antes del fin del curso, trabajar en una escuela como ayudante de maestra para aprender a cómo ser una. Toda la teoría estudiada durante cinco años fue poco aprovechada cuando enfrenté el cotidiano escolar. Solamente con el tiempo, sintiéndome más segura, pude rescatar conocimientos adquiridos en la universidad y aplicarlos en la práctica escolar.

Al pensar en esa investigación busqué un tema que quería conocer por incomodarme profundamente. La mayoría de los cursos de Pedagogía propone un currículo que forme buenos profesionales, capacitados para pensar su práctica, de manera que pueda usar la teoría para reflejar sobre ella.

Muchos factores son cruciales para determinar un buen profesional, pero, parece que la base de todo es su formación inicial. Dar condiciones para que los maestros sean capacitados a llegar en una clase, seguros de cómo manejar los saberes y quehaceres de la profesión, sería la base de su formación. Un maestro tiene un enorme poder de transformación en sus manos. Ser consciente de eso

también puede ser aprendido en la universidad, en un curso que pretende formar buenos profesionales que pueden definir los rumbos de la educación del país.

La motivación para elegir este tema de investigación viene desde el principio de mi curso de graduación. Tal vez, por mi falta de experiencia en la carrera, yo estuviera asustada con la posibilidad de adentrar una clase sin saber qué hacer.

Durante mi formación, los cursos de Pedagogía tenían un currículo diferente de los días de hoy, y con poco énfasis en la práctica. Como yo, mis colegas de clase salían de la universidad con la sensación de no saber cómo sería la realidad afuera.

Los primeros semestres en los cursos de Pedagogía generalmente tienen seminarios más teóricos, considerados ajenos de la didáctica. Las palabras, tal vez, más comunes de oír durante el curso fueron: reflejar y criticar. Lo que representa una novedad así que se adentra la academia, pues los brasileños por mucho tiempo recibieran una educación tradicional, herencia de una formación con base en presupuestos católicos, que no nos preparó para la reflexión ni para hacer críticas. O sea, la intención del curso debería ser dar la posibilidad de aprender mucho más que una carrera, pues abre los ojos para cuestiones elementares y fundamentales que no nos damos cuenta.

El caudal intelectual que se gana con la formación universitaria es enorme, pero, las cuestiones prácticas se quedan incompletas. Así siendo, desde la mitad del curso de Pedagogía, me ocurrió la curiosidad de saber cómo era la caminata del profesor iniciante, hasta que se sienta seguro en su propia práctica educativa.

Para confirmar lo que yo percibía en el curso de Pedagogía, Candau (1999) afirma que "[...] una gran parte de los docentes salen de las universidades con una formación predominantemente científica, no pedagógica y no orientada hacia la enseñanza" (p. 75).

Muchos son los desafíos de la educación en Brasil, y parece que también es así en la mayoría de los países de América Latina. En ese cuadro está el maestro, que lucha para que sus alumnos aprendan, pero se choca en cuestiones muy profundas desde su formación inicial hasta sus reales posibilidades de trabajo. Ese

maestro llega en clase dispuesto a cambiar el cuadro de la educación, pero se ve solo en su práctica cotidiana, y es cobrado para que presente resultados positivos.

No se puede hablar de formación inicial docente sin pensar en el curso de formación. Creo que el currículo de los cursos de formación de maestros debe ofrecer condiciones mínimas para que los alumnos hagan reflexiones teóricas y filosóficas, y todavía logren comprender los contenidos básicos que se quiere enseñar. Hoy día, los maestros deben ser críticos y reflexivos sobre sus prácticas, formar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, tener conocimientos de tecnología, diversidad cultural, educación ambiental, sexual... Además, ser científicos, psicólogos, enfermeros, asistentes sociales, etc. Muchas de sus responsabilidades del cotidiano escolar no son enseñadas en los cursos de formación universitaria. Lo que hace que la llegada a la realidad de la clase sea más chocante y asustadora (Marcelo, 2010).

Hablando con colegas informalmente sobre este tema percibí que piensan que su formación no es mala, comprenden que estudiaran mucha teoría y al mismo tiempo, fue importante leer autores de la comunidad científica. Comprenden que no pueden quedarse sólo en la práctica, olvidando la teoría. Por lo tanto, se cae en la complicada relación teoría – práctica y como dosificar las dos para que una no se perjudique por la otra.

Lortie citado en Candau (1999) afirma que “Los maestros dicen que su principal profesor fue la experiencia; ellos aprenden a enseñar a través de ensayos y errores en la clase [...] Profesores son altamente *self-made* [...]” (p. 121). Así, pienso que la clase no puede ser un laboratorio de experimentos, hasta el momento que el maestro esté seguro para enseñar. Los alumnos necesitan de un profesor competente, recién formado o experto, y no pueden esperar. E infelizmente, mientras el maestro intenta aprender a enseñar, los alumnos esperan por aprender. Los alumnos no pueden esperar que los maestros aprendan a enseñarles algo. Es doloroso, pero es común ver maestros saliendo de la facultad sin los mínimos saberes y habilidades necesarios, pues dominar el contenido básico que se enseñará debería ser fundamental.

Por lo tanto, es necesario dejar muy claro que:

El oficio de enseñar no es para aventureros, es para profesionales, hombres y mujeres que, además de los conocimientos en el área de los contenidos específicos y de la educación, asumen la construcción de la libertad y de la ciudadanía del otro como condición misma de la realización de su propia libertad y ciudadanía (COELHO, I. M. citado en RIOS, 2008).

Candau (1999) indica que la prioridad en la formación debe ser el área específica. "La competencia básica de todo y cualquier profesor es el dominio del contenido específico. Solamente a partir de ese punto es posible construir la competencia pedagógica" (p.46).

Comprendiendo la importancia de la discusión del tema, su complejidad y los desafíos a enfrentarse, no sería posible una investigación con maestros en inicio de carrera, sin llevar en consideración los cursos de formación docente y algunas características específicas.

El problema de la formación docente en Brasil, por ejemplo, se remonta a mediados del siglo XX, a partir de la creación del curso de Pedagogía. Por lo tanto, las cuestiones relativas a la formación de maestros en cursos universitarios pueden ser consideradas recientes.

Más adelante, tengo la intención de discutir de forma sucinta sobre el desarrollo de la estructura de los cursos de Pedagogía en Brasil, destacando su complejidad, características y sus barreras.

1.2 Evolución del curso de pedagogía en Brasil – Organización a partir de la legislación

En esta sección, busco recuperar la trayectoria histórica del Curso de Pedagogía desde su creación. Para tanto, se considerará la periodización propuesta por Vieira (2008), que organizó en cinco grandes períodos históricos esa trayectoria, terminando el análisis en el año de 1996. Sin embargo, esta investigación comprende los momentos posteriores a esa fecha, y presenta datos hasta los días de hoy, mostrando los diversos momentos en que el curso pasó por reformulaciones sufriendo alteraciones.

La periodización quedó definida de la siguiente forma: el primer periodo aborda su creación en 1939, el segundo se refiere a las alteraciones provenientes del Parecer CFE n. 251/62, el tercero se relaciona a la Reforma Universitaria de 1968, el cuarto período se refiere a los debates de la década de 1980 acerca de los rumos del curso de Pedagogía y el quinto período se atiene a la década de 1990 con la reforma educacional y las propuestas de las Comisiones de Especialistas de

Pedagogía y la aprobación de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía (p.1).

Período	Hecho
Período 1 – creación del curso de Pedagogía	Con la extinción de UDF, en 1939, y la anexión de sus cursos a la Universidad de Brasil, la Escuela de Profesores volvía a ser integrada al Instituto de Educación, a través del decreto ley número 1.190, de 04 de abril de 1939. La organización de la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil, buscaba a la formación de bachilleres y licenciados para varias áreas, incluso el sector pedagógico. Con duración de 3 años era formado el bachiller, para la formación del licenciado era acrecentado más un año de didáctica, pasando a ser conocido como el esquema 3+1.
Período 2 – Parecer 251/62	Valnir Chagas fue el autor en el documento que tentó sanar una controversia existente: si la formación del profesor primario debería ocurrir en nivel superior, y la de los técnicos de la educación (bachiller -ajustable a todas las tareas no-docentes dentro del campo educacional) en nivel de postgrado. La intención no era extinguir el curso de Pedagogía, sin embargo, se vía la necesidad de que se remodelara para que su definición pudiera ser más clara. Tales medidas abrieron nuevas perspectivas al bachiller en Pedagogía, en la tentativa de delinear su identidad.
Período 3 – Reforma universitaria de 1968	Tuvo énfasis en la racionalización administrativa de las universidades, quedando caracterizada principalmente por la preocupación en "disciplinar" el proceso de elección de los dirigentes en las universidades. Solamente podían actuar en la oferta de la enseñanza superior, sociedades civiles sin fines lucrativos, bajo la forma de asociaciones o fundaciones. Con la legislación surgió el reacreditación de instituciones de enseñanza superior, lo que posiblemente, limitó severamente la autonomía de las universidades, particularmente de las estatales. Centralizó en la figura del rector la unidad de la gestión financiera, y la estructura organizativa de la universidad. Ya, la base era representada por los departamentos y coordinaciones de cursos.
Período 4 – Debates década de 1980	Período de discusión de propuestas y determinación de la identidad del curso de Pedagogía, con la participación de maestros y estudiantes universitarios. Período post régimen militar, marcado por la redemocratización y resistencia al autoritarismo, cuando ocurrieron encuentros nacionales bianuales y seminarios regulares, cuyos documentos resultantes son considerados una gran referencia para la defensa y construcción de la identidad del pedagogo y del propio curso de Pedagogía.
Período 5 – Reformas de la década de 1990	Los conflictos generados, en la tentativa de delinear el perfil del profesional a ser formado, y sobre la estructuración del curso, llevaron a un agotamiento de las posibilidades de consenso para la identidad del pedagogo y su campo de actuación profesional. Otra tentativa de sanar esas cuestiones fue con la promulgación de la LDB, en 1996, que introdujo nuevos indicadores, buscando la formación de profesionales para educación básica.

Fuente: Vieira, 2008.

La creación de cursos específicos de formación docente en Brasil tuvo inicio a partir de 1835, con la creación de las primeras Escuelas Normales (Tanuri, 2000), de nivel secundario, que se destinaban a la formación de maestros para lo que se llamaba de Primeras Letras. En esas escuelas se aprendía básicamente a leer, escribir y contar, así siendo, en contenidos de lectura y escrita, operaciones básicas de aritmética, gramática nacional y los principios de la moral cristiana, conforme orientación de la Ley de 15 de octubre de 1827².



Figura: Primeira Escola Normal de Brasil. ³

Ya en el inicio del siglo XX surge la necesidad de formar maestros para el nivel secundario en cursos específicos, que se daría en las universidades. Con ese movimiento, el curso universitario de Pedagogía fue reglamentado en 1939. (Gatti y Barreto, 2009, p.36)

Más específicamente en Rio de Janeiro, que en la época era capital federal, fue criada la Escuela de Educación de la Universidad del Distrito Federal (UDF), en 1935, por Anísio Teixeira⁴. En este período, las transformaciones en el sector económico, político y social causaron modificaciones en el área educacional, en función de ideales pedagógicos pautados en el ideario de la pedagogía progresista, destacándose la defensa de la formación docente en nivel superior (Vieira, 2008).

² La ley consta descrita en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm

³ Primeira Escola Normal de Brasil, ubicada en la ciudad de Niterói, en el estado de Rio de Janeiro. Fuente: <http://heloisahmeirelles.blogspot.com/2012/04/o-plano-de-reformas-da-instrucao.html>

⁴ Importante personaje de la educación brasileña, activista del movimiento de los Pioneros de la Pedagogía Progresista, formuló y fundó el curso de Pedagogía de UDF, en 1935, con base en los preceptos del movimiento. Fue jurista, escritor e personaje central en la historia de la educación en Brasil, en las décadas de 1920 y 1930. Reformó el sistema educacional de Bahía y de Rio de Janeiro, ejerciendo varios cargos ejecutivos. En 1946, viviendo en Londres e Paris, se tornó consejero de educación superior de la recién creada UNESCO, órgano de las Naciones Unidas hacia la educación, ciencia y la cultura. En 1951, se volvió secretario-general de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes). Poco después, asumió el cargo de director del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), acumulando las dos funciones. En 1964, sufrió sanciones del gobierno militar, y en señal de solidaridad las universidades norte-americanas de Columbia y California invitaron Anísio para integrar su cuerpo docente. Volvió a Brasil en 1966 e se volvió consultor educacional. Difundió la idea de educación integral, una educación para todos. Disponible en: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/anisio-espinola-teixeira>